

## Ausbildung und Arbeitsmarkt für ErziehungswissenschaftlerInnen: empirische Bilanz und konzeptionelle Perspektiven

Rauschenbach, Thomas

Veröffentlichungsversion / Published Version  
Sammelwerksbeitrag / collection article

### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Rauschenbach, T. (1994). Ausbildung und Arbeitsmarkt für ErziehungswissenschaftlerInnen: empirische Bilanz und konzeptionelle Perspektiven. In T. Rauschenbach, & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft: die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche* (S. 275-293). Weinheim: Juventa Verl. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-37549>

### Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

### Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see:  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

---

Thomas Rauschenbach

## Ausbildung und Arbeitsmarkt für ErziehungswissenschaftlerInnen

Empirische Bilanz und konzeptionelle Perspektiven

---

Eigentlich gibt es sie gar nicht - die »ErziehungswissenschaftlerInnen«. Während die Psychologie PsychologInnen, die Soziologie SoziologInnen und die Theologie TheologInnen ausbildet, werden an den erziehungswissenschaftlichen Fachbereichen und Fakultäten Pädagogen und Pädagoginnen qualifiziert - und diese werden dann zumeist mit Lehrer und Lehrerinnen gleichgesetzt. Die Ausbildung von LehrerInnen war lange Zeit das nahezu ausschließliche Qualifikationsziel, an dem sich die Erziehungswissenschaft an den Universitäten und - vor allem - Pädagogischen Hochschulen orientierte.

Bei nicht wenigen erziehungswissenschaftlichen HochschullehrerInnen ist dies bis heute - zumindest in der Wahrnehmung - so geblieben. Infolgedessen wird der Erziehungswissenschaft auch nicht mit gleicher Selbstverständlichkeit, wie dies für die anderen universitären Fächer und Disziplinen gilt, ein eigener Hauptfachstudiengang zugestanden. Und das Bemerkenswerte dabei ist: Die Einsicht in eine derartige Notwendigkeit ist auch im eigenen Fach keineswegs durchgängig vorhanden. Daß LehrerInnen benötigt werden, leuchtet offenkundig allen unmittelbar ein; auch, daß ErzieherInnen für die Kindertageseinrichtungen ausgebildet werden müssen; und daß ein Bedarf an wissenschaftlichem Nachwuchs für die Hochschulen besteht, ist vermutlich ebenso wenig strittig. Allein, daß eine moderne, arbeitsteilig-spezialisierte Gesellschaft gut qualifizierte ErziehungswissenschaftlerInnen benötigt - und dies so sehr oder so wenig wie etwa SoziologInnen, MedizinerInnen, JuristInnen, TheologInnen oder PsychologInnen -, scheint im Vergleich dazu weder einsichtig noch konsensfähig zu sein.

Im Horizont der empirischen Befunde zur Lage der erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengänge im Ausbildungs- und Beschäftigungssystem ist diese Haltung nicht mehr so recht nachvollziehbar, ist doch die reale Situation für ErziehungswissenschaftlerInnen in Ausbildung und Beruf zwischenzeitlich deutlich besser als ihr Ruf. Vor allem im Spiegel dieser empirisch neuen Bilanz müssen konzeptionelle Überlegungen mit Blick auf die Zukunft der erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengänge diskutiert werden.

## 1. Hauptfachstudiengänge für Erziehungswissenschaft

Die Anfänge erster akademischer Kurse und Ausbildungen an oder im Umfeld von Universitäten reichen bis in die 20er Jahre dieses Jahrhunderts zurück (vgl. Gängler, in diesem Band). Über einzelne, befristete Versuche hinaus wurden dann ab Ende der 50er Jahre eigenständige *Magisterstudiengänge* für Pädagogik eingerichtet, so daß zu dieser Zeit erstmalig - wenn man von der Promotion absieht - ein grundständiger erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengang regulär angeboten wurde. Insofern wurde im Laufe der 60er Jahre an einigen Universitäten eine - allerdings kleine - Gruppe von Hauptfach-PädagogInnen im Magisterstudiengang ausgebildet.

Dies änderte sich erst mit dem Beschluß der Kultusministerkonferenz und der Westdeutschen Rektorenkonferenz vom Frühjahr 1969, einen erziehungswissenschaftlichen *Diplomstudiengang* einzuführen (vgl. auch Lüders 1989). Dieser neue Studiengang sollte primär für einen AkademikerInnen-Arbeitsmarkt qualifizieren, der *außerhalb* von Schule und Hochschule anzusiedeln ist. Dazu wurde ein Studiengangskonzept entwickelt, das neben dem erziehungswissenschaftlichen Kern- und Grundlagenstudium vor allem die Wahlmöglichkeit einer vertiefenden *Studienrichtung* vorsieht - und sich damit fast zwangsläufig zwei grundsätzliche Probleme einhandelte: auf der einen Seite die nicht entscheidbare Frage einer angemessenen Berücksichtigung von allgemeinen und Studienrichtungsanteilen, auf der anderen Seite das Eigengewicht und die externe »Erkennbarkeit« der jeweiligen Studienrichtung.

Mit der Umsetzung dieses studienrichtungsbezogenen Konzepts wurde jedoch innerhalb der Erziehungswissenschaft zum ersten Mal in systematischer Form ein Studium in den Schwerpunkten »Pädagogik der Frühen Kindheit«, »Sozialpädagogik«, »Sonderpädagogik«, »außerschulische Jugendarbeit und Erwachsenenbildung« sowie »betriebliche Bildung« möglich (neben der »Schulpädagogik«). Erst vor diesem Hintergrund kann man somit seit rund 25 Jahren von einem sich langsam durchsetzenden Qualifikationsprofil »ErziehungswissenschaftlerIn« sprechen, von ErziehungswissenschaftlerInnen, die in einem fachlich einschlägigen Hauptfachstudiengang ein Diplom in einer Vertiefungsrichtung erwerben und damit anschließend vorrangig auf einem außerschulischen und außeruniversitären Arbeitsmarkt als »Diplom-PädagogInnen« eine Beschäftigungsperspektive suchen.

Bis heute gibt es im Grunde genommen drei Varianten erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengänge: (1) den Diplom-, (2) den Magister- und (3) den Lehramtsstudiengang Pädagogik/Erziehungswissenschaft. Während Diplom- und Magisterstudiengänge als akademische Studiengänge generell in der Regie der jeweiligen Hochschulen stehen (und deshalb an den einzelnen

Standorten auch mit unterschiedlichen konzeptionellen Profilen anzutreffen sind), kann Pädagogik an einigen Hochschulen - auf der Basis eines landeseinheitlichen Lehrerausbildungsgesetzes - als Unterrichtsfach im Rahmen der Lehramtsausbildung für die Sekundarstufe II gewählt werden.<sup>1</sup> Nicht zuletzt aufgrund der ungleich stärkeren Studienplatznachfrage steht allerdings vor allem der Diplomstudiengang in der öffentlichen Diskussion.

Diesbezüglich beginnt sich in den letzten Jahren eine Entwicklung abzuzeichnen, in der das Für und Wider um erziehungswissenschaftliche Hauptfachstudiengänge - insbesondere den Diplomstudiengang - stärker von einer realen, empirisch verifizierbaren Datenbasis aus geführt wird. Dies war lange Zeit, vor allem in dem ideologisch erhitzten Klima der 70er Jahre kaum möglich. Diplom-PädagogInnen sahen sich dem generellen Vorbehalt ihrer gesellschaftlichen Nutzlosigkeit ausgesetzt und wurden auf dem Arbeitsmarkt nicht gerade mit offenen Armen erwartet.

Die Startbedingungen und Begleitumstände der Implementierung dieses Studiengangs waren mithin alles andere als günstig. Und mit Hindernissen hatten nahezu alle Studienrichtungen zu kämpfen:

- von der Schule bzw. der Kultusbürokratie wurden konsequent nur LehrerInnen angefordert, so daß sich die Studienrichtung *Schulpädagogik* fast von Anfang an als ein überflüssiges Privatvergnügen ohne berufsfunktionalen Nutzwert erwies und damit schon kurz nach dem Start zu einer Existenz ohne Perspektive verurteilt war;
- die Träger der Erwachsenenbildung, insbesondere die Volkshochschulen, reklamierten nachdrücklich fachspezifische Kompetenzen - in Technik, Sprachen, Kultur, musischen oder ästhetisch-praktischen Fächern -, die mit der Studienrichtung *Erwachsenenbildung* den so Ausgebildeten nicht automatisch vermittelt wurde, so daß auch hier keine vorbehaltlose Arbeitsmarktakzeptanz zu erwarten war;
- der diskursive Aufbruch in der öffentlichen Debatte um eine zeitgemäße Kleinkinderziehung Ende der 60er, Anfang der 70er Jahre hat letztlich zu keiner breiten Verwissenschaftlichung dieses pädagogischen Felds geführt, so daß auch die Studienrichtung *Pädagogik der Frühen Kindheit* bislang nie über ein Schattendasein hinauskam;
- in der Sozialen Arbeit wurden - zeitgleich mit der Einführung des Diplomstudiengangs Erziehungswissenschaft - die damaligen Höheren Fachschulen für Sozialarbeit und Sozialpädagogik ausgebaut und in die neu gegründeten

---

<sup>1</sup> Innerhalb der Lehramtsausbildung muß allerdings noch das Sek.-II-Studium in der beruflichen Fachrichtung »Sozialpädagogik« hinzugerechnet werden, das ebenfalls an einigen Universitäten studiert werden kann.

Fachhochschulen überführt, so daß von hier aus auch die Studienrichtung *Sozialpädagogik* überflüssig erschien;

- und schließlich erfüllte sich auch die Hoffnung nicht, daß in der betrieblichen Ausbildung zunehmend wissenschaftlich ausgebildete PädagogInnen nachgefragt würden, so daß auch die Studienrichtung *betriebliches Ausbildungswesen* zu einer Studienrichtung ohne entsprechend breite Anerkennung in den Betrieben wurde.

Es bestand mithin zunächst keinerlei Gewähr, daß angesichts dieser problematischen Ausgangssituation der Diplomstudiengang nicht mangels interner oder externer Akzeptanz mittelfristig wieder zur Disposition gestellt würde. Daß diese Gefahr allerdings heute so nicht mehr besteht, veranschaulicht ein Blick auf die quantitative Entwicklung der Ausbildung (vgl. Tabelle 1).

Zumindest drei Entwicklungen lassen sich für die erziehungswissenschaftlichen Diplom- und Magisterstudiengänge in den alten Bundesländern festhalten (zum nachfolgenden vgl. auch Rauschenbach 1993):

- Mit Blick auf die *jährlichen Neuzugänge* fällt auf, daß sich zwischen 1975 und 1985 jeweils ca. 4.500 - 5.000 Studierende im Diplom- und Magisterstudiengang Erziehungswissenschaft neu immatrikuliert haben, während die Zahl seither kontinuierlich bis zum Jahre 1991 auf fast 7.900 AnfängerInnen hochgeschwungen ist. Damit wurde für 1991 der vorläufig höchste Anfangsbestand an Hauptfachstudierenden gemeldet, den es je in der Erziehungswissenschaft gab, vermutlich auch eine Folge der zurückgehenden Attraktivität der Lehramtsstudiengänge. Ob diese Größenordnung auf Dauer so bleibt und ob sie für das Fach mit den gegebenen Ressourcen überhaupt verkraftbar wäre, ist allerdings eine ganz andere Frage.
- Relativ analog zu den AnfängerInnen hat sich erwartungsgemäß die Zahl der *Studierenden* entwickelt. Obgleich schon Mitte der 70er Jahre fast 25.000 Studierende in Erziehungswissenschaft eingeschrieben waren, erhöhte sich diese Zahl erst in den letzten 10 Jahren noch einmal um rund 20% bis auf zuletzt fast 31.000.
- Bei den *AbsolventInnen* schließlich läßt sich - etwas abweichend von den Studierendenzahlen - für Diplom und Magister zusammen zwischen 1977 und 1989 eine durchschnittliche Summe von rund 2.500 Examina feststellen (mit einer Abweichung nach oben oder unten von max. 400). Alles in allem heißt das, daß bis Ende 1992 insgesamt etwa 45.000 Hauptfachstudierende in Erziehungswissenschaft erfolgreich ausgebildet worden sind. Dabei dürften die zuletzt deutlich sinkenden Quoten beim Diplom Folge eines vorübergehenden Rückgangs bei den Neuzugängen in den Jahren 83/84 sein, so daß davon auszugehen ist, daß die Zahl der erziehungswissenschaftlichen Hauptfach-AbsolventInnen vorerst wieder steigt.

Tab. 1: AnfängerInnen (1. Studienjahr), Studierende, AbsolventInnen in Erziehungswissenschaft an den Wissenschaftlichen Hochschulen der (ehemaligen) Bundesrepublik

Jahr	1. Studienjahr	Studierende	AbsolventInnen		
	Dipl + MA <sup>1</sup>	Dipl + MA	Diplom	Magister	Lehramt <sup>2</sup>
1973	--	13.425 <sup>3</sup>	384	59	--
1974	--	--	604	73	--
1975	4.637	24.189	1.103	117	--
1976	3.450	24.055	1.877	160	--
1977	4.489	26.717	2.484	167	--
1978	4.234	26.629	2.712	237	--
1979	4.279	22.526	2.095	236	--
1980	4.466	24.170	2.196	215	--
1981	5.147	26.959	2.125	159	--
1982	5.182	28.529	2.191	221	135
1983	4.492	28.678	2.235	179	247
1984	4.434	28.881	2.513	225	295
1985	5.110	29.493	2.391	195	156
1986	5.226	29.769	2.464	219	211
1987	5.318	29.256	2.660	275	191
1988	5.628	28.968	2.340	209	179
1989	5.970	28.506	2.099	260	140
1990	6.770	29.022	1.741	243	131
1991	7.855	30.991	--	--	--
Insg.	/	/	36.214	3.449	1.685

<sup>1</sup> Die Studenten-Statistik weist Diplom und Magister nicht getrennt aus.  
<sup>2</sup> Hierin enthalten sind die AbsolventInnen der Unterrichtsfächer »Erziehungswissenschaft« und »Sozialpädagogik« im Rahmen des Lehramts Sek. II.  
<sup>3</sup> Zu dieser Zahl vgl. Langenbach/Leube/Münchmeier (1974, S. 40 ff.).  
 Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihen 4.1 und 4.2; eigene Berechnungen  
 UNIDOTR Okt 93

Alles in allem sind diese Zahlenreihen seit Mitte der 70er Jahre jedoch vergleichsweise stabil. Und nichts deutet darauf hin, daß sich dramatische Veränderungen in der Nachfrage nach erziehungswissenschaftlichen Ausbildungsplätzen abzeichnen: Es muß - trotz der zuletzt gestiegenen AnfängerInnenzahlen - weder mit einem außergewöhnlichen Zuwachs noch mit einem dramatischen Rückgang gerechnet werden.<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Hierbei darf jedoch nicht die Entwicklung in den neuen Bundesländern übersehen werden. Dort werden zu Beginn des WS 1993/94 an 6 universitären Hochschulstandorten über 1.700 Studierende in erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengängen ausgebildet (vgl. ausführlich Galuske/Rauschenbach 1994), die bislang jedoch noch keinen Eingang in die amtliche Statistik gefunden haben.

Ungleich folgenreicher in punkto Akzeptanz und Normalität der erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengänge innerhalb des Hochschulsystems sind jedoch die damit verbundenen vertikalen und horizontalen Bezüge:

(1) Im Zuge des Aufbaus der Erziehungswissenschaft in den neuen Bundesländern ist erneut eine Debatte darüber entbrannt, ob für die Erziehungswissenschaft anstelle des Diplom- nicht der Magisterstudiengang der disziplinär wichtigere sei. Abgesehen davon, daß dagegen manche inhaltlichen Gründe vorgebracht werden können, sprechen vor allem die quantitativen Relationen eine deutliche Sprache: So besteht seit Einführung des Diplomstudiengangs eine auffällig konstante Relation von 10 : 1, d.h. auf zehn diplomierte PädagogInnen kommt ein erziehungswissenschaftliches Magister-Examina (vgl. Tabelle 1, Spalte 3 und 4). Der Diplomstudiengang ist insofern - auch und erst recht im Vergleich zum Unterrichtsfach Pädagogik - eindeutig der *zentrale Hauptfachstudiengang* in der Erziehungswissenschaft.<sup>3</sup>

(2) Seit Einführung des Diplomstudiengangs wird dieser an den einzelnen Standorten mit wählbaren Vertiefungsmöglichkeiten in unterschiedlichen *Studienrichtungen* angeboten. Nicht unerheblich für die wissenschaftliche Entwicklung ist deshalb die damit korrespondierende faktische *Nachfrage* seitens der Studierenden, die u.U. deutlich von dem lokal bereitgestellten *Angebot* abweichen kann, bindet sie doch Ressourcen und akzentuiert Teilgebiete inhaltlich oft anders als dies innerdisziplinär vermutet wird. Auf der Basis der allein hierzu vorliegenden bundesweiten Daten aus dem Jahre 1986 ist davon auszugehen, daß über 50% aller Diplom-PädagogInnen ihr Studium in der Studienrichtung Sozialpädagogik abgeschlossen haben, gefolgt von der Erwachsenenbildung und Sonderpädagogik mit je 12% sowie der Schul- und schließlich der Berufspädagogik (sonstige Studienrichtungen, die an einzelnen Hochschulen angeboten werden, fallen im Bundesschnitt demgegenüber nicht ins Gewicht; vgl. Knierim/Trede 1988).

Daraus folgt: Während die Studienrichtung Schulpädagogik - entgegen der anfänglichen Erwartungen und im Unterschied zu Angebotsbreite und personeller Ausstattung - am deutlichsten an Terrain verloren hat, entfaltet das akademische Profil des Diplom-Pädagogen seine Dynamik und seinen

---

<sup>3</sup> Unterstützt wird dies auch noch durch einen Vergleich des Stundenumfangs der verschiedenen Hauptfachvarianten. Während im Diplomstudiengang ein erziehungswissenschaftlicher Gesamtanteil von bis zu 120 SWS zu belegen ist (einschließlich der Studienrichtung, jedoch ohne Nebenfächer), umfaßt das Fachstudium im Magisterstudiengang 80 SWS und in den Lehramtsstudiengängen rund 60-80 SWS. Somit stellt der Diplomstudiengang auch in dieser Hinsicht das umfangreichste erziehungswissenschaftliche Studiengangsprojekt dar.

Schwerpunkt vor allem dort, wo in den letzten 20 Jahren die eigentlichen gesellschaftlichen Herausforderungen im Kontext der Erziehungswissenschaft lagen und liegen: im nicht-schulischen Segment des öffentlichen Sozial-, Bildungs- und Erziehungswesens, in der Sozialpädagogik und in den Bereichen der außerschulischen Bildungsarbeit. Nicht zuletzt deshalb wird immer wieder unterstellt und kurzgeschlossen, daß der erziehungswissenschaftliche Diplomstudiengang in Wirklichkeit ein *sozialpädagogischer* Diplomstudiengang sei - was statistisch gesehen allerdings nur die halbe Wahrheit ist.

(3) Vergleicht man schließlich die erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengänge mit einigen ausgewählten *benachbarten Ausbildungsprofilen*, so läßt sich zweierlei festhalten (vgl. Tabelle 2):

Tab. 2: Vergleich ausgewählter Fachrichtungen nach Zahl der AbsolventInnen und der arbeitslos gemeldeten Personen im Bundesgebiet

Jahr	Erziehungswis. (Universität) <sup>1</sup>			Sozialwesen (Fachhochschule)			Psychologie (Universität)			Soziologie/Politik (Universität) <sup>2</sup>		
	Abs.	Arb' '8828'	Ris- fakt	Abs.	Arb' '86'	Ris- fakt.	Abs.	Arb' <sup>3</sup> '8815'	Ris- fakt	Abs.	Arb' '8816'	Ris- fakt
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1973	443	-,-	-,-	3.176	-,-	-,-	1.212	166	0,1	733	181	0,2
1974	677	(30)	-,-	4.240	-,-	-,-	1.246	246	0,2	620	276	0,4
1975	1.220	(80)	-,-	5.940	(946)	-,-	1.388	529	0,4	780	517	0,7
1976	2.037	(290)	-,-	5.800	(1.860)	-,-	1.439	847	0,6	918	747	0,8
1977	2.651	-,-	-,-	6.532	(2.307)	-,-	1.593	1.000	0,6	1.205	871	0,7
1978	2.949	-,-	-,-	5.485	2.411	0,4	1.394	1.013	0,7	1.418	882	0,6
1979	2.331	-,-	-,-	6.554	2.962	0,5	1.332	974	0,7	1.461	1.000	0,7
1980	2.411	-,-	-,-	6.651	3.314	0,5	1.681	1.226	0,7	1.531	1.276	0,8
1981	2.284	-,-	-,-	7.153	4.582	0,6	1.566	1.741	1,1	1.513	1.784	1,2
1982	2.412	1.764	0,7	7.949	6.824	0,9	1.533	2.216	1,4	1.467	2.164	1,5
1983	2.414	2.640	1,1	8.032	8.060	1,0	1.654	2.832	1,7	1.611	2.768	1,7
1984	2.738	3.242	1,2	7.824	8.662	1,1	1.696	2.938	1,7	1.560	3.012	1,9
1985	2.586	3.367	1,3	7.742	9.860	1,3	2.017	3.184	1,6	1.407	2.964	2,1
1986	2.683	3.523	1,3	7.439	9.862	1,3	1.753	3.521	2,0	1.602	2.828	1,8
1987	2.935	4.073	1,4	7.048	9.778	1,4	2.087	3.676	1,8	1.635	3.010	1,8
1988	2.549	4.538	1,8	6.684	10.650	1,6	2.101	4.105	2,0	1.806	3.618	2,0
1989	2.359	3.939	1,7	6.288	9.516	1,5	1.962	3.576	1,8	1.866	3.140	1,7
1990	1.984	3.425	1,7	6.059	7.578	1,3	2.086	3.349	1,6	1.766	2.949	1,7
1991	-,-	2.992	1,5 <sup>4</sup>	-,-	6.257	1,0 <sup>4</sup>	-,-	3.016	1,4 <sup>4</sup>	-,-	2.749	1,6 <sup>4</sup>

Abs. = AbsolventInnen; Arb' = arbeitslos gemeldete Personen; Ris-fakt = Risikofaktor (Arbeitslosigkeit : AbsolventInnen)

<sup>1</sup> Hierin enthalten sind »Diplom-PädagogInnen«, »PädagogInnen (M.A.)« sowie »sonst. PädagogInnen«.

<sup>2</sup> Hierin enthalten sind »Politik- und Sozialwissenschaften« (incl. »Soziologie«), bis Ende 1981 BKZ '8815' = Soziologie; BKZ '8816' = Politikwissenschaft.

<sup>3</sup> Bis einschließlich 1981 BKZ '8814' = Psychologie.

<sup>4</sup> Diese Werte wurden auf der Basis des zuletzt verfügbaren Zahlenwerts hochgerechnet.

Quelle: Amtliche Nachrichten der Bundesanstalt für Arbeit (Tab. F 2 und G 2); Statistisches Bundesamt: Fachserie 11, Reihe 4.2; eigene Berechnungen

UNIDOTR März 93



- Im Vergleich zu den *Fachhochschulstudiengängen* in Sozialpädagogik/Sozialarbeit - vielfach als wichtigste Vergleichsgruppe angesehen - werden weit aus weniger universitäre Diplom-PädagogInnen ausgebildet. Vergleichsweise konstant betrug dieses Verhältnis zuletzt 1 : 3; umgerechnet auf die Anzahl der Diplom-PädagogInnen mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik bedeutet das, daß die beiden *sozialpädagogischen* Studienvarianten im ungünstigsten Fall in einem Verhältnis von 1 : 6 oder allenfalls 1 : 5 stehen.
- Vor allem für den hochschulinternen Fächervergleich ist das Verhältnis zu anderen sozialwissenschaftlichen Fächern (Soziologie, Politik oder Psychologie) von Bedeutung. Und hierzu läßt sich sagen, daß inzwischen pro Jahr mehr ErziehungswissenschaftlerInnen, vor allem Diplom-PädagogInnen, als etwa Diplom-PsychologInnen oder Diplom- und Magister-SoziologInnen ausgebildet werden. Und das heißt: Der Diplomstudiengang, das einst »ungeliebte Kind der Bildungsreform« (vgl. Hommerich 1984), ist als letztes universitäres Reform-Projekt der späten 60er Jahre binnen weniger Jahre zum größten sozialwissenschaftlichen Hauptfachstudiengang aufgestiegen. Dies ist ein Punkt, den die Erziehungswissenschaft noch nicht so richtig wahrgenommen hat und deshalb auch nicht entsprechend konzeptionell im Rahmen der disziplinären Ausgestaltung des Fachs umsetzt. Zumindest ist insoweit nicht ganz nachvollziehbar, warum in punkto Neuaufbau der Wissenschaft in den neuen Bundesländern vor allem die Erziehungswissenschaft, oder genauer: davon insbesondere jene Teilgebiete legitimationsbedürftig waren, die vornehmlich über den Diplomstudiengang, also über die *Ausbildung* nachgefragt werden. Was Bedarf und Inhalt der Stellen, was überhaupt ihre Präsenz im Kreis der universitären Disziplinen anbelangt, waren letztere wesentlich stärker umstritten, während etwa die Soziologie oder die Psychologie ihren personellen Aufbau gewissermaßen *ausbildungsunabhängig*, d.h. direkt anhand einer innerdisziplinären Systematik begründen konnte (wobei dies z.T. auch innerhalb der Erziehungswissenschaft der Fall sein dürfte, da der fachliche Begründungsbedarf von universitären Lehrstühlen zwischen den Teildisziplinen offenbar ungleich verteilt ist und sich bei genauerer Prüfung nicht immer als schlüssig erweist).

Die hier zusammengetragenen Befunde zur Lage der Erziehungswissenschaft innerhalb der Ausbildungslandschaft dürfte deutlich machen, daß sich der Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft trotz aller Vorbehalte und Probleme erstaunlich stabil entwickelt und konsolidiert hat. Im innerfachlichen wie im horizontalen und vertikalen Vergleich benachbarter Studiengänge hat dieses Qualifikationsprofil innerhalb des Ausbildungssystems zwischenzeitlich in quantitativer Hinsicht einen beachtlichen Platz erorbert und braucht insoweit keinen Vergleich mehr zu scheuen.

## 2. ErziehungswissenschaftlerInnen auf dem Arbeitsmarkt

Unübersehbar haben sich die Auseinandersetzungen um das konzeptionelle Profil, die fachliche Bedeutung und die öffentliche Akzeptanz erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengänge in den 80er Jahren von der Ausbildung auf den Arbeitsmarkt verlagert. Steigende oder kontinuierlich hohe Arbeitslosenzahlen bei Diplom- und Magister-PädagogInnen wurden mehr oder weniger gleichgesetzt mit ihrer Überflüssigkeit auf dem Arbeitsmarkt. Mangelnde Nachfrage nach Diplom-PädagogInnen - zuallererst Ausdruck eines *quantitativen* Überhangs bzw. einer unzureichenden Abstimmung zwischen Angebot und Nachfrage - verwandelte sich in den Auseinandersetzungen um den Diplomstudiengang unter der Hand zu einem Beleg für angeblich vorhandene *qualitative* Defizite. Zwischen quantitativen Bedarfsabstimmungsproblemen und qualitativ-konzeptionellen Optimierungsansprüchen wurde mithin vielfach nicht mehr genügend differenziert.

Vor diesem Hintergrund wurde dem beruflichen Verbleib und der beruflichen Plazierung dieses neuen Qualifikationsprofils seit dieser Zeit erhöhte Aufmerksamkeit zuteil. Hiermit sollte vor allem das empirische Wissen über Regeln und Mechanismen auf dem Arbeitsmarkt für Diplom-PädagogInnen verbessert und den zahlreichen Mutmaßungen, Befürchtungen und Behauptungen eine solidere Datenbasis gegenübergestellt werden. Als Fundstellen und quantitative Quellen lassen sich für diese Thematik einerseits Befunde der amtlichen Statistik und andererseits Ergebnisse einschlägiger Verbleibsstudien heranziehen.

*2.1 Befunde der amtlichen Statistik:* Arbeitsmarktstatistisch haben »Diplom-PädagogInnen« im Jahre 1982 und »ErziehungswissenschaftlerInnen« 10 Jahre später, 1992, das Licht der Welt erblickt. Dies heißt insgesamt dreierlei:

- Erstens waren Diplom-PädagogInnen bis 1982 in den amtlichen Statistiken zur Erwerbstätigkeit und zur Arbeitslosigkeit überhaupt nicht zu finden. Bis zu diesem Zeitpunkt haben wir somit eine fast datenfreie Plazierungsgeschichte der Diplom-PädagogInnen (als Ausnahmen vgl. Koch 1977; Tübinger Arbeitsgruppe Berufsfeldforschung 1981; Busch/Hommerich 1981).
- Zweitens hat die Bundesanstalt für Arbeit dann ab 1982 begonnen, im Rahmen der Arbeitslosenstatistik »Diplom-PädagogInnen« in einer eigenen Rubrik ('8828') auszuweisen (während amtliche Daten über erwerbstätige PädagogInnen nach wie vor noch nicht zu identifizieren waren).
- Und drittens wurde schließlich Ende 1992 - im Zuge der Neubearbeitung der gesamten Klassifizierung der Berufe (im Anschluß an die Auswertung der Volks- und Berufszählung von 1987) - endlich eine eigene Berufsord-

nung, ein sogenannter »Dreisteller«, eingeführt, mit der nunmehr »Erziehungswissenschaftler/Erziehungswissenschaftlerinnen« in der Berufskennziffer '885' zusammengefaßt und damit künftig auch in Erwerbsstatistiken gesondert und eigenständig ausgewiesen werden können (was für WirtschaftswissenschaftlerInnen, SozialwissenschaftlerInnen oder PsychologInnen, um nur einige Beispiele zu nennen, schon lange möglich ist).

In Anbetracht dieser bislang nur rudimentären amtlich-statistischen Erfassung ist die Lage für die ErziehungswissenschaftlerInnen bzw. Diplom-PädagogInnen auf dem Arbeitsmarkt entweder nur ausschnittsweise, d.h. mittels arbeitsfeldspezifischer Daten, anhand regionaler Studien oder aber nur ex negativo, d.h. lediglich im Spiegel der Arbeitslosenstatistik zu beschreiben.

(a) In der *Arbeitslosenstatistik* hat die Geschichte des »unaufhaltsamen Aufstiegs« arbeitslos gemeldeter (Diplom-)PädagogInnen im Jahre 1982 begonnen (vgl. auch Tabelle 2, Spalte 2). Demnach waren damals in der Rubrik »Pädagogen o.n.A.« ('8828') knapp 1.800 Personen zu finden, wobei es sich überwiegend, jedoch nicht ausschließlich um Diplom-PädagogInnen gehandelt haben muß.<sup>4</sup> Diese Zahl erhöhte sich dann in den 80er Jahren kontinuierlich bis auf rund 4.500 Personen im Jahre 1988 und hatte damit ihren vorläufigen Negativhöhepunkt erreicht. Seither hat sich die Lage jedoch wieder merklich entspannt: So ist zwischen 1988 und 1992 die Zahl der arbeitslos gemeldeten »PädagogInnen o.n.A.« rund um ein Drittel und damit auf eine Größenordnung von unter 3.000 Personen zurückgegangen. Dies ist zwar kein Anlaß, um von einer allgemeinen Entwarnung für ErziehungswissenschaftlerInnen auf dem Arbeitsmarkt zu sprechen, aber dennoch stellt diese Entwicklung vorerst eine Trendwende in Sachen Arbeitslosigkeit dar.

Dieser Eindruck einer etwas günstigeren als gemeinhin angenommenen Lage von ErziehungswissenschaftlerInnen auf dem Arbeitsmarkt bestätigt sich auch, wenn man das Thema *Arbeitsmarktrisiko* im horizontalen und vertikalen Vergleich untersucht. Geht man von der Annahme aus, daß das relative Risiko arbeitslos zu werden, etwas mit dem einschlägigen Bestand an arbeitslos gemeldeten Personen im Vergleich zu den jährlich Neuausgebildeten zu tun hat, also mit einer wie auch immer zustande kommenden Abstimmung zwischen Angebot und Nachfrage, so stellt sich die Lage für die ErziehungswissenschaftlerInnen in Relation zu den SozialpädagogInnen/SozialarbeiterInnen der Fachhochschulen, den PsychologInnen sowie den SoziologIn-

---

<sup>4</sup> In Anlehnung an die Verteilung bei den AbsolventInnenzahlen ist davon auszugehen, daß schätzungsweise rund 10% der jeweils gemeldeten Personen einen Magister-Abschluß oder aber andere Examina vorzuweisen haben (folgerichtig heißt es in der Statistik auch Pädagogen »o.n.A.«, also »ohne nähere Angaben«).

nen und PolitologInnen (die statistisch zusammengefaßt werden) wie folgt dar (vgl. hierzu Tabelle 2):

- Durchweg erkennbar ist, daß das relative Risiko, arbeitslos zu werden, bei *allen* ausgewählten Studiengängen im erfaßten Zeitraum, insbesondere in den 80er Jahren deutlich gestiegen ist und zumeist 1988 seinen Wendepunkt erreicht hat. Dieser fast synchrone, jedenfalls auffällig analoge Verlauf kann als Indiz dafür gewertet werden, daß es sich eher um allgemeine als um berufsgruppenspezifische Probleme einer Platzierung auf dem Arbeitsmarkt handelt.
- Von einer irgendwie *besonders* gelagerten Dramatik in Sachen Arbeitslosigkeit für Diplom-PädagogInnen und ErziehungswissenschaftlerInnen kann angesichts der hier zusammengestellten Zeitreihen keine Rede sein. Weder die AbsolventInnen der Fachhochschulen für Sozialpädagogik/Sozialarbeit noch PsychologInnen, SoziologInnen bzw. PolitologInnen haben demnach einen signifikant geringeren »Risikofaktor« als die AbsolventInnen erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengänge. Auch dies ist eher Zeichen einer einigermaßen gelungenen Platzierung auf dem Arbeitsmarkt.

Derartige Bezüge machen deutlich, daß die Arbeitsmarktprobleme von HauptfachpädagogInnen insgesamt keineswegs dramatisch größer waren oder sind als die in den benachbarten Fächern - und schon gar nicht vergleichbar mit dem dramatischen Einbruch beim LehrInnenbedarf in den 80er Jahren. Im Gegenteil: Unter Bedingungen eines neu zu platzierenden Qualifikationsprofils auf einem auch für benachbarte Fächer nicht unproblematischen Arbeitsmarkt und unter dem Vorzeichen permanenter Substituierbarkeit »von unten«, also durch die gleichzeitig aufkommenden und expandierenden Fachhochschulstudiengänge müssen anfängliche Etablierungsprobleme von Diplom- und Magister-PädagogInnen gewissermaßen als ganz gewöhnliche Begleiterscheinungen eines damit in Gang gesetzten sozial-, bildungs- und arbeitsmarktpolitischen Umstrukturierungsprozesses betrachtet werden.

(b) In der *Beschäftigtenstatistik*, in der Volkszählung und im Mikrozensus sind ErziehungswissenschaftlerInnen bislang als eigenständige Berufsgruppe nicht identifizierbar (vgl. auch Rauschenbach 1992); dies wird sich aufgrund der erneuerten Berufssystematik erst ab 1993 ändern. Insofern stehen bislang *amtliche* Daten zur Beschäftigungssituation nur für den Bereich »Jugendhilfe« - also vor allem für die Arbeitsfelder Kindertageseinrichtungen, Heimerziehung, Jugendarbeit und Jugendamt - zur Verfügung.

Dort wurden Ende 1990 etwas mehr als 4.500 Diplom-PädagogInnen gezählt, die vor allem in der Heimerziehung, der Jugendarbeit, in Beratungsstellen, Kindertageseinrichtungen und im Jugendamt erwerbstätig waren. Da sie demnach insgesamt zwar nicht massenhaft, jedoch relativ breit gestreut

in den unterschiedlichsten Einrichtungen der Jugendhilfe tätig sind, spricht dies eher für fachlich oder persönlich geprägte Wege in ein Beschäftigungsverhältnis, denen nicht einfach eine Vereinbarung bzw. ein Regelmechanismus zugrundeliegt, wie er zwischen Schule und LehrerInnen, Kindergarten und ErzieherInnen oder bisweilen auch zwischen konfessionell identischen Anstellungsträgern und Ausbildungsstätten anzutreffen ist. Infolgedessen muß vorläufig davon ausgegangen werden - und die relativ geringen Größenordnungen in der Jugendhilfestatistik bestätigen diese Vermutung -, daß sich ErziehungswissenschaftlerInnen in einem breit gefächerten Arbeitsmarkt bewegen, so daß von keiner irgendwie gearteten Domäne von Diplom-PädagogInnen gesprochen werden kann. Diplomierte Hauptfach-PädagogInnen müssen sich deshalb - und hier liegt eine Chance und Herausforderung zugleich - vor allem persönlich bewähren. Sie können sich nicht auf eine breite Außenakzeptanz oder gar auf reservierte Arbeitsplätze für Diplom-PädagogInnen in den Stellenplänen der öffentlichen und freien Träger verlassen.

*2.2 Ergebnisse einschlägiger Verbleibsstudien:* Derartige Entwicklungen werden nicht zuletzt durch lokale und regionale *Verbleibsstudien* zur Berufseinmündung und zur beruflichen Plazierung von Diplom-PädagogInnen bestätigt (vgl. etwa Bahnmüller u.a. 1988; Flacke/Prein/Schulze 1989; Teichler/Buttgereit 1992; im Überblick vgl. Krüdener/Schulze 1993). Mit Blick auf die konzeptionelle Weiterentwicklung der erziehungswissenschaftlichen Studiengänge sollen wenigstens zwei Punkte genannt werden:

- Der größte Teil der Diplom-PädagogInnen plazierte sich auf dem Arbeitsmarkt beim Übergang von der Ausbildung in den Beruf nicht umstandslos in Funktionsstellen, die nach Aufgabe, Verantwortung und Bezahlung zwingend eine Universitätsausbildung erfordern. Dies kann als Nachteil *und* als Vorteil betrachtet werden. Anders als bei ausgebildeten LehrerInnen, die entweder vom Staat übernommen werden - evtl. zunächst deputats- oder gehaltsmäßig abgesenkt - oder aber ansonsten keine ernsthaften beruflichen Perspektiven mehr haben, gibt es für den außerschulischen Bereich ein vertikal und horizontal ungleich offeneres Spektrum an beruflichen Einstiegs- und Übergangsmöglichkeiten. Die demnach zugrundeliegende Flexibilität dieses Teilarbeitsmarkts ist allerdings auch der Grund dafür, daß die Beschäftigungschancen weniger kalkulierbar und die Arbeitsverhältnisse weniger geschützt sind, so daß ErziehungswissenschaftlerInnen generell einem offeneren, vielfältigeren Arbeitsmarkt ausgesetzt sind.
- Die immer wieder geführte Debatte um ein deutlicheres Profil universitär ausgebildeter Fachkräfte muß angesichts der kaum noch übersehbaren Vielfalt an Arbeitsfeldern, Trägern, Tätigkeitsprofilen und damit einhergehen-

den Kompetenzerwartungen neu geführt werden. Zumindest liefert der immer noch stark im Aus- und Umbau befindliche Arbeitsmarkt für Fachkräfte im außerschulischen Sozial-, Bildungs- und Erziehungswesen noch keine überzeugenden Begründungen für enge Spezialisierungen, was allerdings exemplarisch vertiefende Studienanteile nicht überflüssig macht. Deshalb sollte in der erziehungswissenschaftlichen Hauptfachausbildung ein zentrales Element jeder anspruchsvollen Qualifizierung nicht außer Kraft gesetzt werden: ein träger-, arbeitsplatz- und arbeitsfeldübergreifendes Profil, das genügend fachliche Flexibilität in sich trägt, damit ein Arbeitsplatz- und Branchenwechsel nicht zu einer unüberwindbaren Hürde, die Festlegungen der ersten Stelle nicht zu einer gefährlichen Sackgasse für Diplom-PädagogInnen werden.

Insgesamt läßt sich anhand der Berufsfeldstudien zu Diplom-PädagogInnen der 80er Jahre ein Bild zeichnen, in dem ErziehungswissenschaftlerInnen nach einem mühsamen Prozeß der beruflichen Plazierung auf einem sich neu entwickelnden Arbeitsmarkt nunmehr in vielen Bereichen zum selbstverständlichen »Inventar« gehören, wenngleich vielfach - zumindest am Beginn des Berufslebens - nicht zu jenen Konditionen, die immer noch als selbstverständlich unterstellt werden (jedoch für immer weniger akademische Berufe Gültigkeit beanspruchen können) und häufig nicht, oder zumindest nicht kurzfristig, in jenen Positionen, die sich hochqualifiziert Ausgebildete erhoffen (da auch hier deutliche Konkurrenzen bestehen). Und dennoch bleibt festzuhalten, daß die Arbeitsmarktlage für diese Berufsgruppe deutlich besser ist als dies der SPIEGEL mit dem »bekannten Debakel des praktisch wertlosen Diplom-Pädagogen« noch Mitte der 80er Jahre glaubte, der Öffentlichkeit ungeprüft verkünden zu müssen.

### **3. Erziehungswissenschaft - ein Qualifikationsprofil auf dem Prüfstand**

Noch sind die Kontroversen um das Für und Wider erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengänge gekennzeichnet von den Spuren des prekären Arbeitsmarkts der 80er Jahre, durchsetzt mit einer perspektivlosen Suche nach lokalen Spezialisierungen und Arbeitsplatznischen (allenfalls überlagert durch Aktivitäten zur Hauptfachausbildung in den neuen Bundesländern). Eine fachlich eigenständige, informierte und horizontreiche Debatte um die Zukunft erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengänge ist bislang nicht so recht sichtbar. Abschließend sollen daher einige Desiderata und Ansatzpunkte für eine künftige Diskussion formuliert werden.

3.1 Ein bereits eingangs formuliertes Strukturproblem liegt in der Bedeutung, Gewichtung, Ausdifferenzierung und Ausgestaltung von *Studienrichtungen*. Hiermit ist zunächst eng die Frage verknüpft, wie die studienrichtungsübergreifenden gemeinsamen Studienanteile - traditionell in der Zuständigkeit der Allgemeinen Pädagogik - gestaltet sein sollen. Diese Frage nach einem verbindlichen *Kernstudium* ist bis heute unzureichend gelöst,

- sei es, weil es vorerst nicht gelungen ist, im Horizont einer Modernisierung des Sozial-, Bildungs- und Erziehungswesens ein auf die außerschulische disziplinäre Matrix zielendes Basiskonzept für die erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengänge als unverzichtbares Grundlagenstudium sichtbar und nachvollziehbar zu machen, das sich nicht dadurch auszeichnet, daß es aktuell-übergreifende Fragestellungen aus den Studienrichtungen ignoriert, sondern dazu eine Anschlußfähigkeit herstellt (vgl. auch Krüger und Thiersch, in diesem Band). Statt dessen erschöpft sich das allgemeine Grundstudium bislang bundesweit vielfach in einer *einseitigen* erziehungsphilosophischen, erziehungssoziologischen oder empirisch-psychologischen Akzentuierung - je nach Hochschulstandort;
- sei es, weil die Erziehungswissenschaft (noch) nicht über so etwas wie ein disziplinäres Grundlagenwissen verfügt, weder über theoretisch-systematische und gegenstandsangemessene Basisbestände, die zugleich konsensfähig wären (vgl. auch Winkler, in diesem Band) noch über entsprechende Standardwerke, Lehrbücher und Grundlagentexte (die sich nicht nur in der Rezeption von Klassikern erschöpfen) und auch nicht über ein zureichendes Kompendium an einschlägigen, aktuellen Forschungsergebnissen, horizontreichen Zeitdiagnosen und disziplinärem Erkenntnispotential;
- sei es, weil die Erziehungswissenschaft ihren eigenen Hauptfachstudiengang und ihre eigene disziplinäre Matrix in den Hauptfachstudiengängen nach wie vor nur halbherzig konzeptionell umsetzt (zu den Gründen vgl. Baumert/Roeder, in diesem Band).

Während also bereits in der Konstruktion des übergreifenden Grundlagenstudiums als Basis für ein qualifiziertes Vertiefungsstudium in den Studienrichtungen Defizite auszumachen sind, wird auch das Studienrichtungsmodell selbst an den bundesdeutschen Hochschulen weder einheitlich noch professions- und disziplininstabilisierend ausgestaltet. Dabei zeigen sich mehrere Ungereimtheiten:

(1) Zum einen ist - nicht selten an den personell eher schwach besetzten Hochschulstandorten - immer wieder feststellbar, daß weitere, bundesweit allenfalls vereinzelt existierende Studienrichtungen ohne disziplinäre Begründungen und überregionale Abstimmungen eingeführt werden. Anlaß hierfür sind meist nicht so sehr arbeitsmarktspezifische oder disziplininterne

Gesichtspunkte als vielmehr selbstreferentielle Begründungen über die vermeintlich wachsende Bedeutung der eigenen individuellen oder lokalen Spezialisierung. Damit entsteht insgesamt ein Ausbildungskonzept, bei dem sich die Freiheit der Wissenschaft unversehens in fachliche Beliebigkeit verwandelt: Alles ist durch alles ersetzbar.<sup>5</sup> Die Disziplin Erziehungswissenschaft wird - auch im Horizont studentischer Nachfrage und gesellschaftlicher Bedeutung - hierzu einen neuen Diskurs führen müssen, will sie in dieser Hinsicht nicht immer mehr zum Verwalter der damit eingehandelten Probleme werden.

(2) Ähnliche Folgen dürfte eine Entwicklung haben, die am anderen Ende dieser Problematik ansetzt: Vorhandene Studienrichtungen werden nur noch als semantische Folie, als legitimierendes Etikett ohne Inhalt verwendet (was Studierende nicht oder meist zu spät merken). So lassen sich auf der einen Seite Standorte und Studienkonzepte festmachen, bei denen es Studienrichtungen, jedoch keine dafür zuständige und qualifizierte Professur gibt; im Zweifelsfall werden diese dann auch schon mal von den Nachbarfächern, etwa der Psychologie oder der Soziologie »mitabgedeckt« und gleichsam nebenher mitversorgt. Und auf der anderen Seite werden Studienrichtungen z.T. so kleingearbeitet, daß sie sich in individuellen Spezialisierungen verlieren, daß sie in nahezu beliebig vermehrbare »Handlungsfelder« aufgelöst werden und daß die Studienrichtung als gemeinsame Klammer nach innen wie nach außen verloren zu gehen droht.

(3) Angesichts der personellen Ausstattung der Hochschulen, vor allem in den Studienrichtungen, wird künftig verstärkt darüber nachzudenken sein, wie fachliche und personelle Mindeststandards sicherzustellen und als unabdingbare Voraussetzung eines funktionierenden Studienrichtungsangebots auszuweisen sind. Hier könnte sich eine Verschlankung der Profile und der anzubietenden Studienrichtungen mittelfristig als Qualitätssteigerung erweisen. Die Erziehungswissenschaft tut sich jedenfalls keinen Gefallen, wenn sie vollmundig verkündet, für alles zugleich zuständig und kompetent zu sein - und den wissenschaftlichen Beweis dafür jedoch schuldig bleibt.

---

<sup>5</sup> Diese Entwicklung wird sich mit disziplinar fatalen Folgen vor allem dann unübersehbar ausweiten, wenn der Modellfall Nordrhein-Westfalen Schule macht. Dort wird künftig die Hochschule autonom über die Genehmigung von neuen Prüfungsordnungen und damit auch über die Einrichtung von neuen Studiengängen entscheiden, *ohne* daß an die Stelle obrigkeitsstaatlich-ministerieller Kontrolle beispielsweise eine überregional-fachliche Evaluation tritt. Besonders Fächer, die einen schwachen disziplinären Kern aufweisen - und die Erziehungswissenschaft ist mit ihren nur schwach ausgeprägten disziplinären Kontrollen allemal dazu zurechnen (vgl. Baumert/Roeder, in diesem Band) -, werden von dieser Entwicklung ggf. zentral betroffen.



Mit Blick auf die Studienrichtungen wird es künftig darauf ankommen, einen fachlichen Diskurs darüber zu eröffnen, was aus erziehungswissenschaftlicher Sicht möglich, gesellschaftlich wichtig und disziplinar unabdingbar ist, was die Disziplin ausbauen und so implementieren will, daß sie hierfür tatsächlich eine fachliche Autonomie beanspruchen kann. In der Sozialpädagogik und der Erwachsenenbildung - ihre beiden größten Studienrichtungen - ist ihr dies, zumindest bislang, noch nicht befriedigend gelungen. Sie muß sich infolgedessen ihrer Gratwanderung zwischen fachlicher Innovation und thematischer Beliebigkeit bewußt sein.

3.2 Die erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengänge haben ihre berufsqualifizierende Aufgabe bislang gewissermaßen im Blindflug, also ohne Kenntnis bzw. Berücksichtigung der Abnehmerseite zu bewältigen versucht. Während bei den *Lehramtsausbildungen* das Berufsfeld vorab sowohl bekannt als auch spezifizierbar ist (bis zur Didaktik einzelner Fächer oder Schulstufen), während bei den *Magisterstudiengängen* hilfsweise die Annahme fachlich-autopoietischer Reproduktion des Wissenschaftsgebiets der jeweils Lehrenden zugrundegelegt wird, bleibt das Ziel der beruflichen Identität bei den Diplomstudiengängen vielfach diffus und unbestimmt oder aber - gemessen an der Vielfalt faktischer Arbeitsfelder und Tätigkeiten - vergleichsweise unterkomplex.

Vereinfacht lassen sich insgesamt 4 Typen möglicher Berufstätigkeit für Diplom-PädagogInnen unterscheiden, die konzeptionell Berücksichtigung finden sollten (vgl. zu diesem Themenkomplex auch Giesecke 1989; Koring 1992):

(1) Der naheliegendste und bislang vermutlich auch häufigste Tätigkeitstypus von HauptfachpädagogInnen dürfte die *pädagogische Arbeit mit direktem Klientenkontakt* sein. Dies kann Unterricht oder Beratung genauso sein wie pädagogische Arbeit mit Kindern, Gruppen etc. Dieser Typus personenbezogener sozialer Dienstleistungsarbeit ist am ehesten anschlussfähig an die pädagogische Tradition des pädagogischen Bezugs. Fallverstehen, Kasuistik, Beratung, Supervision, Didaktik etc. werden von hier aus wichtig, die »therapeutische Situation« dient hierfür ebenso als Vorbild wie das »Erzieher-Zögling-Verhältnis« oder die »Lehrer-Schüler-Interaktion«.

(2) Ein Tätigkeitstypus, der im Grunde genommen mit der Implementation des Diplomstudiengangs von Anfang an intendiert war - und mit der enormen Expansion sozialer und pädagogischer Dienste in den letzten 25 Jahren erst voll zur Entfaltung gekommen ist -, ist entweder die Leitung und Führung entsprechender Einrichtungen oder aber die Organisation der Fachdienste und Einrichtungen auf Stabsstellen und der Ebene des »mittleren Managements«. Beiden ist gemeinsam, daß sie *keinen direkten Klientenkontakt*

haben, jedenfalls nicht primär. Diplom-PädagogInnen sind, im Bild geredet, hier eher im Innendienst, in den Führungsetagen und im Zwischen- und Großhandel und nicht als Einzelhändler bei den Endverbrauchern tätig. Es spricht vieles dafür, daß dieser Tätigkeitstypus mit der Ausweitung und Ausdifferenzierung des öffentlichen Sozial-, Bildungs- und Erziehungswesens in den nächsten Jahren und mit der ansteigenden Zahl an Berufsjahren der ersten Generation an ausgebildeten Diplom-PädagogInnen weiter zunehmen wird. Hierfür sind administrative, institutionsbezogene und rechtliche Kompetenzen ebenso erforderlich wie basale Managementfähigkeiten und Kenntnisse in Betriebs- und Volkswirtschaft. Dazu gehören aber auch Wissensbestände über die pädagogische Wirkung institutionell organisierter pädagogischer Prozesse, über das Erziehen als Beruf etc. Hier sind bislang die größten Lehrangebotsdefizite einer traditionell interaktionszentrierten Erziehungswissenschaft auszumachen.

(3) Die Aufgabenfelder und das hierfür benötigte Personal in sozialen und pädagogischen Diensten ist in den letzten 25 Jahren so stark angewachsen, daß der *Tätigkeitstypus der fachlichen Reproduktion des Wissens* zu einem eigenen Aufgabenfeld geworden ist. Im Unterschied zu LehrerInnen, die in der Regel und überwiegend »Laien« unterrichten, geht es hierbei um die fachliche Re-Produktion in Expertensystemen: z.B. an Fach- und Berufsfachschulen bei der Ausbildung von Kinder-, Familien- und AltenpflegerInnen, an den Fachhochschulen und Wissenschaftlichen Hochschulen, in den zahlreichen Kursen in den Jugend- und Wohlfahrtsverbänden zur Schulung von Freiwilligen, in der betrieblichen Weiterbildung sowie generell in der Fort- und Weiterbildung von erstausgebildeten pädagogischen ExpertInnen, LehrerInnen, ErzieherInnen, SozialpädagogenInnen, Diplom-PädagogInnen etc. Auch wenn die Vermittlung pädagogischen Wissens für viele erst eine mittelfristige Perspektive im Anschluß an eine beruflich-praktische Tätigkeit ist, so ergeben sich von hier aus doch weitere Qualifizierungserfordernisse im Rahmen der akademischen Ausbildung: die Systematisierung fachlichen Wissens, die Fähigkeit zur Beobachtung des Systems der Sozial-, Bildungs- und Erziehungspraxis, aber auch die Beobachtung der Beobachter dieses Systems, also die Fähigkeit zur Selbstbeobachtung des Wissenschaftssystems.

(4) Schließlich bleibt ein vierter Typus, der in der Erziehungswissenschaft gemeinhin gar nicht oder nur nebenbei erzeugt wird: die systematische *Herstellung von Forschungskompetenz* und die damit verbundene *Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses*. Zugespitzt formuliert: Erziehungswissenschaftliche Fachbereiche und Institute verhalten sich bisweilen eher wie Lehrerkollegien, die (a) in erster Linie Wissensbestände und Erkenntnisse reproduzieren und weitergeben, aber nicht selbst produzieren, (b) deshalb Mitar-

beiterInnen auch nicht (weiter-)qualifizieren, sondern als »LehrerInnen« einsetzen und (c) infolgedessen bei Neueinstellungen auf einem Arbeitsmarkt Ausschau halten, für den sie selbst systematisch keinen Nachwuchs »produzieren«, sprich: ohne Nachwuchsförderung zu einer Qualifizierungsaufgabe zu machen. Deshalb sind »Nachwuchsförderung« und »Vermittlung von Forschungskompetenz« auch deutlich unterbelichtete Bereiche in vielen Ausbildungskonzeptionen. Schaut man sich etwa die Rahmenprüfungsordnung oder einschlägige Diplomprüfungsordnungen an, so fällt auf, daß hier allein die »berufspraktische Tauglichkeit« auf einem außeruniversitären Arbeitsmarkt angestrebt wird. Und nur selten wird erziehungswissenschaftliche Forschung zu einem eigenen Qualifizierungsgegenstand, gar zu einem eigenen Wahlpflichtfach aufgewertet (lediglich die allgemeine, zumeist nur quantitativ oder qualitativ orientierte Methodenausbildung im Grundstudium scheint hierfür in Frage zu kommen). Deshalb ist es auch nicht verwunderlich, daß erziehungswissenschaftliche Forschungsprojekte mangels Forschungs-know-how meist gar nicht zustandekommen oder nur mit methodisch qualifiziertem Personal, PsychologInnen oder SoziologInnen, durchgeführt werden.

Bilanziert man diese Punkte, so heißt das, daß in der erziehungswissenschaftlichen Hauptfachausbildung zugleich die wissenschaftlichen *und* die berufspraktischen Bestandteile deutlicher profiliert werden müssen: nicht weniger Praxisanteile zugunsten einer Verstärkung wissenschaftlicher Akzente, oder umgekehrt, wäre demnach die Alternative. Forschungswerkstätten *neben* kasuistischen Fallseminaren, Feldforschungsexperimente *neben* klinischen Ausbildungsanteilen, Evaluationsstudien und anwendungsorientierte Kleinstforschung *neben* Praxiskontakten auf der mittleren Managementebene, theoretisch-systematische Hauptseminare *neben* sozialpolitischen Grundlagenveranstaltungen, um nur einige Beispiele zu nennen, sollten deshalb gleichzeitig zum Ausbildungsangebot der Hauptfachstudierenden gehören.

3.3 Derartige Überlegungen zu einer Profilierung und stärkeren »Vereinheitlichung« der erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengänge lassen sich nicht umsetzen ohne eine verbesserte curriculare Ausgestaltung der Studiengänge. Zu diskutieren wäre hierbei vor allem

- die Erhöhung der Verbindlichkeit von zentralen Lehr- und Lerninhalten in einem erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudium (was einen ernsthaften konzeptionellen Diskurs zu diesem Thema innerhalb des Fachs ebenso voraussetzt wie die Produktion basaler Ausbildungsmaterialien);
- eine profiliertere Transparenz, was ein Studium der Erziehungswissenschaft an Lehr-/Lernformen, an Inhalten und an fachpraktischen Ausbildungsanteilen fraglos enthalten und nach außen unterscheidbar machen sollte;

- die stärkere Einbindung eines zweiten Fachs - nach der »Zwei-Fächer-Variante« des Magisterstudiengangs - zu einer Erhöhung fachlicher Kombinationen und einer ebenso attraktiven wie qualifizierenden Vielfalt;
- eine stärkere fachliche Eigenständigkeit, die disziplinäre Unterschiede als Chance differenter Wirklichkeitsbetrachtung nutzt, und darauf hinarbeitet, daß erziehungswissenschaftliche Hauptfachstudiengänge ortsunabhängig in etwa das gleiche Grundwissen vermitteln (und Erziehungswissenschaft die dafür verantwortliche Referenzdisziplin bleibt) und somit auch für Außenstehende einen gewissen Wiedererkennungseffekt haben;
- die Erhöhung der innerfachlichen Akzeptanz, daß auch in der Erziehungswissenschaft endlich - bei aller Kritik an seiner Umsetzung - der eigene Hauptfachstudiengang jene Anerkennung erfährt, die in anderen Fächern völlig selbstverständlich ist, und somit nicht nur als unwillig geduldetes bzw. strategisches Anhängsel einer lehramtsfixierten Erziehungswissenschaft betrachtet wird, auf den man sich bei schlechter Lehramtskonjunktur vorübergehend zurückziehen kann.

Daß dies alles auch einen Mindeststandard an personeller und infrastruktureller Ausstattung voraussetzt, die vor allem in den am meisten nachgefragten Studienrichtungen häufig nicht gegeben ist, darf hierbei nicht übersehen werden. Die Erziehungswissenschaft wird vermutlich - bei enger werdenden finanziellen Rahmenbedingungen in punkto personeller Aus- und Umbau - nicht darum herumkommen, neu über personelle Mindeststandards pro Hochschulstandort nachzudenken, die für eine qualifizierte Hauptfachausbildung unverzichtbar sind. Und zu befürchten ist, daß dabei nicht alle Hochschulstandorte die Meßlatte erreichen würden. Inwieweit zur Klärung derartiger Fragen verstärkt das Instrument der »peer-evaluation« genutzt werden sollte, wie dies modellhaft für den Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft bereits in Rheinland-Pfalz versucht wird, wäre zu diskutieren.

Erst, wenn die Erziehungswissenschaft ihren eigenen Hauptfachstudiengang so ernst nimmt, wie dies für eine hochqualifizierte Universitätsausbildung selbstverständlich und notwendig ist, erst dann werden auch ErziehungswissenschaftlerInnen auf dem Arbeitsmarkt jene Anerkennung finden, die den anderen, benachbarten Berufsgruppen zuteil wird und erst dann wird auch die Erziehungswissenschaft als Disziplin jene fachliche Reputation erlangen, die sie so schmerzlich vermißt und die sie in der Wertschätzung des Wissenschaftsrats so anfällig macht (vgl. Rauschenbach, in diesem Band). Allerdings hieße das dann in seiner Konsequenz: Der Weg zu einer »normalen« *Disziplin* führt auch für die Erziehungswissenschaft über den Weg der *Profession*.

## Literatur

- BAHNMÜLLER, R. u.a.: Diplom-Pädagogen auf dem Arbeitsmarkt. Ausbildung, Beschäftigung und Arbeitslosigkeit eines Berufes im Wandel, Weinheim und München 1988.
- BUSCH, D. W./HOMMERICH, C.: Probleme der Berufseinmündung von Diplom-Pädagogen (Studienrichtung Sozialpädagogik), in: PROJEKTGRUPPE SOZIALE BERUFE (Hg.), Sozialarbeit: Professionalisierung und Arbeitsmarkt, Expertisen III, München 1981, S. 65-112.
- FLACKE, A./PREIN, G./SCHULZE, J.: Studium und Beruf Dortmunder Diplom-PädagogInnen. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zur beruflichen Entwicklung der in Dortmund 1980 bis 1987 ausgebildeten Diplom-PädagogInnen, Dortmund 1989.
- GALUSKE, M./RAUSCHENBACH, TH.: Sozialpädagogische Fachlichkeit in der Jugendhilfe der neuen Bundesländer, Weinheim und München 1994 (im Druck).
- GIESECKE, H.: Pädagogik als Beruf, Weinheim und München <sup>2</sup>1989.
- KORING, B.: Grundprobleme pädagogischer Berufstätigkeit, Bad Heilbrunn 1992.
- KNIERIM, A./TREDE, W.: Das erziehungswissenschaftliche Diplomstudium in der Bundesrepublik Deutschland. Ergebnisse der Befragung von Prüfungsämtern, in: Bundesarbeitsgemeinschaft der Diplom-Pädagogen (Hg.), Die Ausbildungssituation im Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft. Eine Dokumentation der Studiengangprofile bundesdeutscher Hochschulen, Essen 1988, S. 5-22.
- KOCH, H. R.: Diplompädagogen im Beruf. Eine empirische Untersuchung von Ausbildung und Arbeitsplätzen der ersten Generation von Diplompädagogen, in: Neue Praxis, Sonderheft, 1977, S. 9-51.
- KRÜDENER, B./SCHULZE, J.: ... besser als ihr Ruf! Berufseinmündung und Beschäftigungssituation von Diplom-PädagogInnen, in: Der pädagogische Blick, 1. Jg., 1993, Heft 1, S. 19-31.
- LANGENBACH, U./LEUBE, K./MÜNCHMEIER, R.: Die Ausbildungssituation im Fach Erziehungswissenschaft (12. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik), Weinheim 1974.
- LÜDERS, CHR.: Der wissenschaftlich ausgebildete Praktiker. Entstehung und Auswirkung des Theorie-Praxis-Konzeptes des Diplomstudienganges Sozialpädagogik, Weinheim 1989.
- RAUSCHENBACH, TH.: Sind nur Lehrer Pädagogen? Disziplinäre Selbstvergewisserungen im Horizont des Wandels von Sozial- und Erziehungsberufen, in: Zeitschrift für Pädagogik, 38. Jg., 1992, Heft 3, S. 385-417.
- RAUSCHENBACH, TH.: Diplom-PädagogInnen. Bilanz einer 20jährigen Akademisierungsgeschichte, in: Der pädagogische Blick, 1. Jg., 1993, Heft 1, S. 5-18.
- TEICHLER, U./BUTTGEREIT, M.: Hochschulabsolventen im Beruf. Ergebnisse der dritten Befragung bei Absolventen der Kasseler Verlaufsstudie, Bonn 1992.
- TÜBINGER ARBEITSGRUPPE BERUFSFELDFORSCHUNG: Sozialpädagogen zwischen Professionalisierung und Arbeitsmarkt, in: PROJEKTGRUPPE SOZIALE BERUFE (Hg.), Sozialarbeit: Professionalisierung und Arbeitsmarkt, Expertisen III, München 1981, S. 113-150.